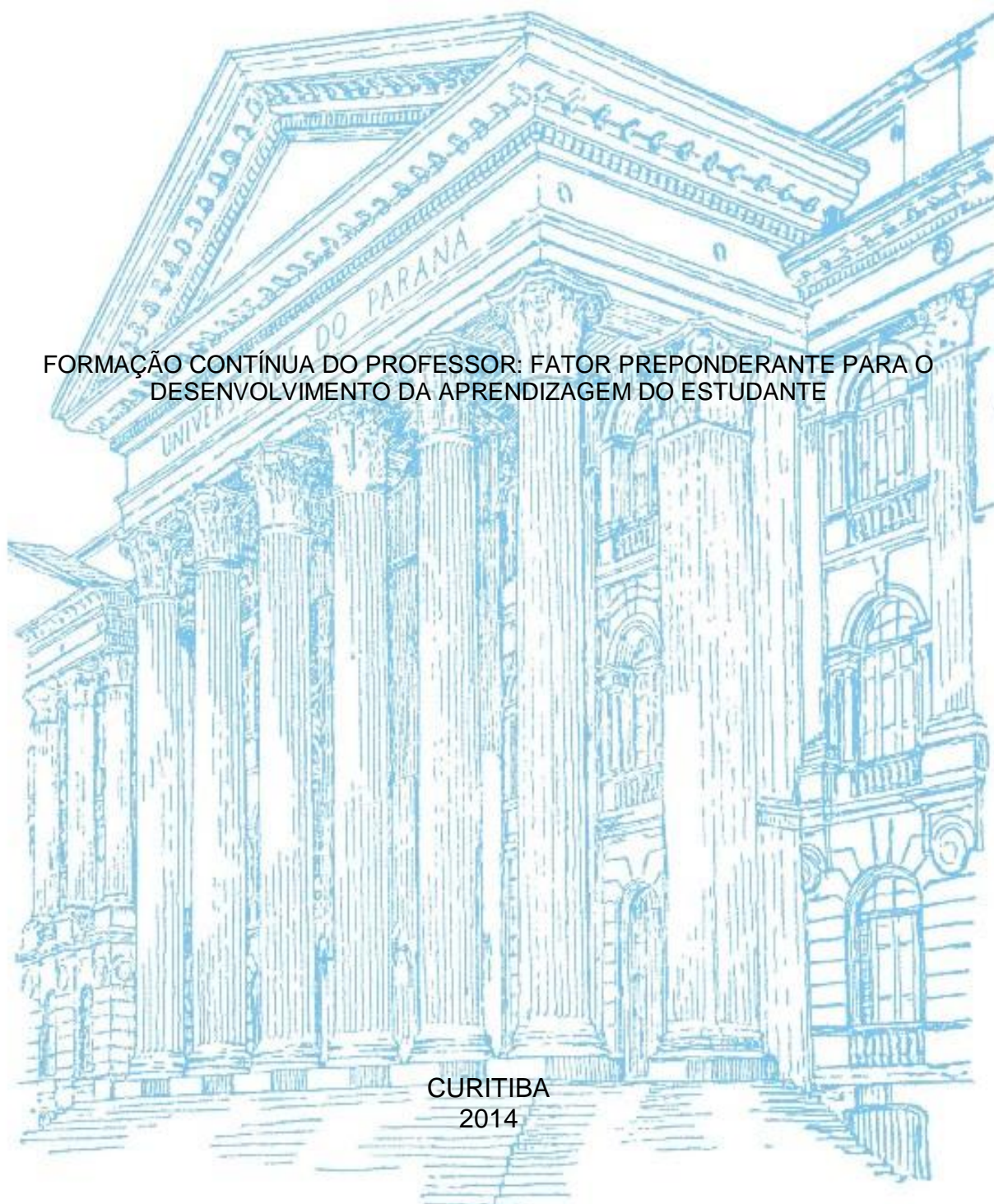


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

SIRLENE BORGES SILVA

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR: FATOR PREPONDERANTE PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE



CURITIBA  
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

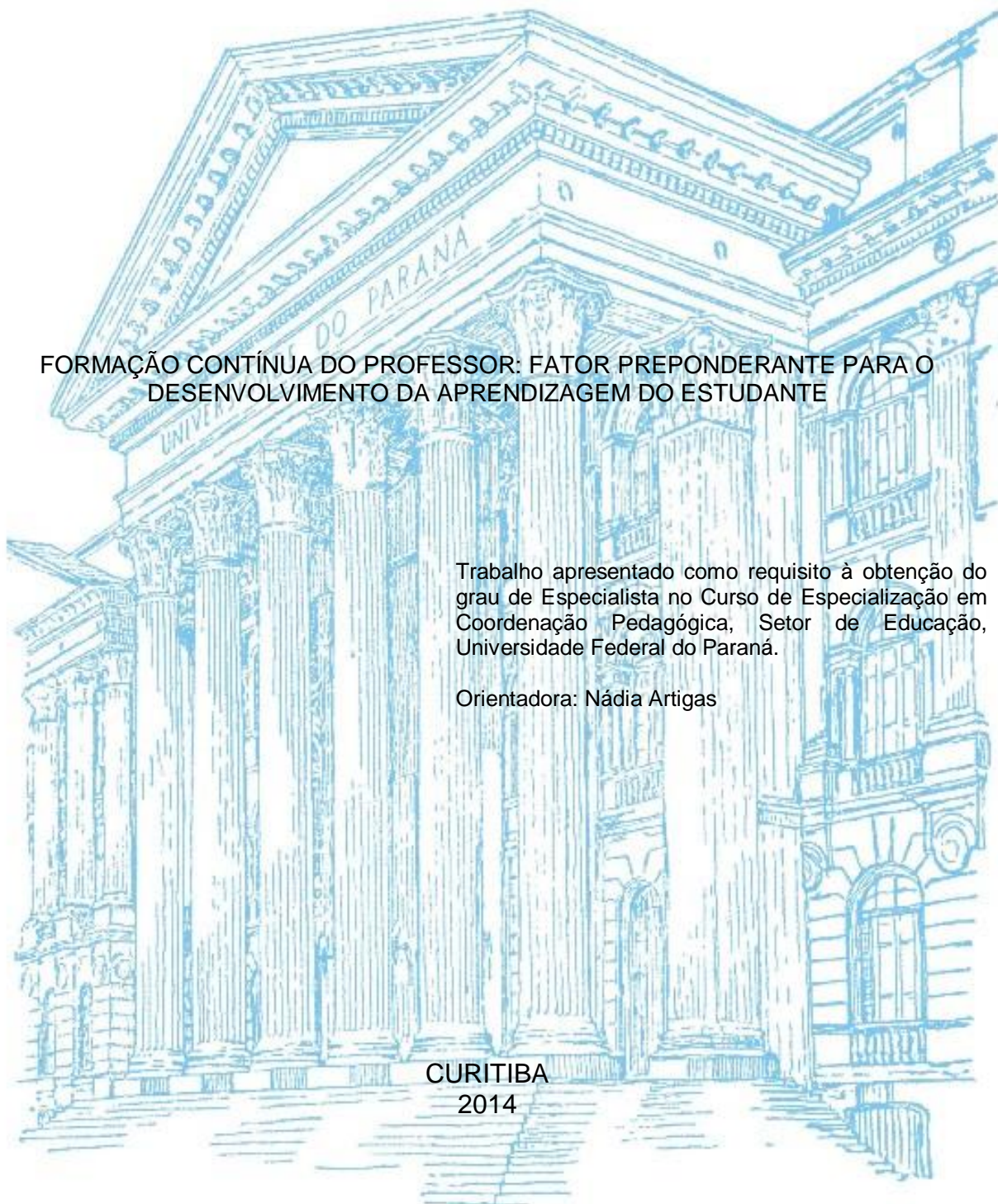
SIRLENE BORGES SILVA

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR: FATOR PREPONDERANTE PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Nádia Artigas

CURITIBA  
2014



# **FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR: a contribuição ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante**

Sirlene Borges Silva<sup>\*</sup>

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como foco a investigação sobre a participação do professor na formação continuada e como esta prática pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Ao observar-se o trabalho dos docentes de uma determinada escola Municipal de Curitiba, na qual são atendidos 706 estudantes, pôde-se perceber que muitos são os quesitos para o bom desenvolvimento do aluno na escola. Na busca de encontrar respostas sobre como tornar a escola um espaço de aprendizagens significativas, considerou-se importante realizar um estudo exploratório e comparativo entre as turmas, considerando os resultados das avaliações internas, realizadas na escola ao final do ano de 2013 e considerando o nível de participação dos professores regentes destas turmas em formação continuada. No desenvolvimento da pesquisa foi também aplicado uma estratégia para levantamento de dados na qual participaram seis (6) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que conduziram as turmas no decorrer de todo o ano letivo. Não foram observados os resultados das turmas onde as profissionais estiveram de licença ou afastadas por situações específicas, onde houve troca de regente, bem como não houve análise das turmas de educação infantil e educação especial. Apesar dos resultados apresentados nas observações da escola indicarem melhor qualidade do ensino aprendizagem na maioria das turmas observadas, em que o professor apresentou maior interesse pela formação continuada, as buscas científicas apontaram que não há uma resposta exata que demonstre o professor como principal responsável pelo sucesso escolar do estudante.

**Palavras chave:** Formação continuada. Aprendizagem. Professor. Estudante.

## **INTRODUÇÃO**

Atualmente há muitas discussões sobre formação continuada, sendo assunto bastante abordado por estudiosos e por profissionais da educação no interior das escolas.

Ao observar o dia a dia de uma escola Municipal de Curitiba, onde são atendidos 706 estudantes organizados em 28 turmas de anos iniciais do ensino fundamental, educação infantil, educação especial e educação de jovens e adultos, percebe-se que a organização do trabalho entre professores que atuam nos mesmos anos do ensino fundamental necessita ser aperfeiçoada.

---

<sup>\*</sup>Artigo produzido pela aluna Sirlene Borges Silva, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Nádia Artigas E-mail: [sirlene81@ig.com.br](mailto:sirlene81@ig.com.br)

No início do ano os conteúdos anuais são divididos em trimestrais, porém cada turma encaminha suas atividades de forma muito diferente uma da outra. É certo que mesmo estando no mesmo ano, as turmas possuem cada qual sua particularidade, porém em alguns casos o andamento das turmas onde os regentes têm baixa participação em formação continuada, possui um desenvolvimento menor do que as turmas onde o regente é bem capacitado, apesar de todos possuírem nível superior e a maioria com curso de especialização.

Dessa forma, considerou-se importante observar o desenvolvimento do trabalho dos docentes da escola, bem como registros de pesquisadores, por meio da revisão de literatura, para perceber como a formação continuada do professor contribui para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante, para elevar a qualidade do trabalho docente, bem como da escola, tendo o aluno como centro dos processos e proporcionando melhorias na prática pedagógica.

Foram selecionadas para participar da pesquisa de levantamento de dados seis (6) docentes da escola, que trabalham com os anos iniciais do ensino fundamental e desenvolveram suas atividades durante todo o ano de 2013 como regente, sem interrupções. Outras profissionais e suas turmas, não foram observadas por motivos específicos, como: troca de turma, saída para licença, ou por serem acompanhadas por outra coordenadora pedagógica, que não teve participação na pesquisa, uma vez que para melhor organização da escola, as turmas são divididas por número de coordenadora.

Na escola observada, ao final das avaliações internas, são montados gráficos com as porcentagens de alunos que atingiram os conhecimentos necessários, os que atingiram parcialmente e os que não atingiram, conforme os conteúdos trabalhados no trimestre e em outro momento, no Conselho de Classe, discutidos com os docentes sobre as características da turma e o que precisa ser modificado para que o aluno atinja os conhecimentos necessários. Para a realização da pesquisa, considerou-se apenas o resultado final, ou seja, as avaliações do último trimestre do ano letivo.

As 6 professoras observadas, são identificadas aqui como “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”, para que a identidade das mesmas seja preservada.

Ao analisar os dados, percebe-se que os professores com pouca formação, apresentam turmas com certas dificuldades em atingir os objetivos propostos no planejamento.

Observou-se na escola, que apesar da oferta de cursos de formação continuada proporcionados pela mantenedora, ainda existem profissionais que necessitam de mais estímulos para efetivar esta prática, bem como há poucos espaços no interior da escola para trocas de experiências entre os profissionais.

De acordo com Brito (2006, p.51) “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. A interlocução entre os professores enriquece muito o planejamento, sendo a formação continuada um momento propício para que essas interações ocorram e o profissional esteja sempre se aperfeiçoando.

Pimenta (2006, p.20) explica que

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Neste sentido, a formação contínua articula a teoria à prática, podendo contribuir para que o docente pense, reflita e sistematize sobre como organizar seu trabalho e qual sua intencionalidade ao realizá-la.

Parte dos docentes preocupa-se com a qualificação profissional, em participar de cursos, palestras, entre outros, e buscar conhecimentos e aperfeiçoar a prática, porém há profissionais que demonstram pouco interesse pela formação, sendo que um dos argumentos para a baixa procura, é o fato de haver pouca valorização quando se trata de apresentar estes cursos para o crescimento no plano de carreira atual do Município.

Com a pesquisa realizada, buscou-se viabilizar a busca de respostas para que o processo ensino-aprendizagem seja aperfeiçoado, investigando como a formação continuada do professor pode modificar a realidade dos estudantes promovendo um ensino de qualidade e a aprendizagem correspondente.

O professor tem direito a 33% do seu tempo na escola para planejar, sendo este um direito assegurado pela Lei Nacional do Piso Salarial nº 11.738/2008 em seu parágrafo 4º, mas na prática os docentes utilizam mais o tempo para corrigir cadernos, provas, elaborar avaliações, entre outros e dificilmente o utilizam para estudos, trabalhos em grupo e trocas de experiências.

O professor muitas vezes tem o desejo de tornar a escola um espaço de aprendizagens significativas, porém isso dificilmente irá acontecer se a sua formação permite apenas que ele seja um transmissor de informações.

O aluno precisa ser o foco de toda escola e para que de fato este estudante esteja em primeiro lugar é necessária a formação contínua do professor, no sentido de melhorar sua prática.

A Lei de Diretrizes e Base 9394/96 também menciona e garante a formação continuada no Artigo 62, parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Para que os professores possam cumprir com os objetivos da escola e fazer de sua prática uma ação que proporcione aprendizagens significativas para o estudante, é necessário o aperfeiçoamento constante, desde a formação inicial até o fim de sua carreira e esteja sempre se aprimorando e desenvolvendo competências pedagógicas, fundadas em um conhecimento histórico, além de estar constantemente refletindo sobre sua prática. Conforme Romanowski (2007, pg.138): “A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais”.

A formação é um grande passo para atribuir qualidade ao ensino e, com a bagagem de conhecimentos adquiridos pelo professor no decorrer do tempo, é possível pensar sobre os avanços em relação aos outros profissionais no interior da escola e sua forma de conduzir o processo educativo. Nesse processo, ampliam-se as possibilidades e superam-se outras na medida possível, tendo em vista que o objetivo em comum é auxiliar o estudante da melhor forma possível, ou seja, ensinando mais e melhor para que aprendam efetivamente.

Para explicar o assunto, essa pesquisa está organizada a partir da revisão de literatura, apresentando no item 2 o tema: A formação continuada, onde brevemente relata-se as características dessa formação. No item 3 discorre-se sobre a Formação continuada e competência do professor, retomando os fundamentos sobre o tema na perspectiva do pensamento de Mello (1982), Nosella (1983) Saviani (1991), considerando a questão da competência técnica x o compromisso político. No item 3.2: “Formação continuada e aprendizagem do estudante: o papel do coordenador pedagógico”, destaca-se a relevância da formação continuada para

o desenvolvimento profissional e aprendizagens correspondentes do estudante, bem como as responsabilidades do coordenador pedagógico em promover, coordenar e divulgar esta formação no âmbito da escola. O item 4 apresenta a metodologia e análise dos resultados, na escola observada e no item 3.1 a análise do processo de formação continuada na escola observada. As considerações finais indicam que para os autores mencionados na pesquisa, a formação continuada é de fundamental importância no desenvolvimento profissional, no entanto Oliveira adverte para que o docente não seja responsabilizado unicamente pelo sucesso ou fracasso do estudante.

## **1. A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Compreende-se por formação continuada, a formação que acompanha o profissional, durante o tempo em que atua em uma determinada área do mundo do trabalho. A característica desse tipo de formação é a autonomia do profissional, o qual pode escolher o assunto ou tema daquilo que tem necessidade de aprender ou aperfeiçoar-se, bem como autonomia no sentido do tempo e continuidade em que ele deseja essa formação. Neste sentido, é preciso que haja um início para esse tipo de formação, mas nunca o fim.

De acordo com GATTI (2008, p.57), o conceito de formação continuada é amplo e pode ser entendido de diversas formas como:

Horas trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pela Secretaria de Educação ou instituição para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância, (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo o que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de formação continuada.

Conforme GATTI (2008) esse tipo de formação tem base histórica, devido às dificuldades encontradas nos sistemas de ensino, ao número crescente de acolhimento de crianças e jovens, nos desafios encontrados nos currículos, entre outros. No final do século XX, a formação continuada tornou-se requisito para o trabalho, de forma que o profissional estivesse em constante aperfeiçoamento e se

atualizando principalmente no que diz respeito as tecnologias. “Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema de ensino” (GATTI, 2008, p. 58). Conforme a autora a necessidade da formação continuada se dá pela precariedade dos cursos de formação de professores, assim os problemas das redes inspiram a formação continuada.

Na década de 90 surgiram dois programas de formação continuada que merecem destaque: PROCAP (Programa de capacitação de professores)-desenvolvido no estado de Minas Gerais pela secretária Estadual de Educação; e PEC (Programa de Educação Continuada) - Desenvolvido para o ensino fundamental do Estado de São Paulo.

No Brasil a formação continuada dos professores teve destaque nos anos 80 e nos anos 90 é que ganhou relevância ao ser considerada uma fundamental estratégia para o desenvolvimento do profissional.

A formação contínua deve ser entendida como um processo de desenvolvimento, devendo ser permanente, acreditando que o profissional tem capacidades para aprender e aperfeiçoar-se durante toda a vida.

Conforme Alvarado Prado (2010, p. 369) “[...] aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele”. Na escola entende-se que a formação contínua deve superar o trabalho pedagógico fragmentado e tornar a prática mais significativa.

## 2.1 FORMAÇÃO CONTÍNUA E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR

A questão da competência do professor não é questão nova nos tempos atuais e pode ser entendida de diversas formas, cabe portanto destacar o que escreveram alguns pesquisadores sobre o assunto.

Guiomar Namó de Mello (1982), escreve em seis capítulos, o livro “Magistério de I Grau - Da Competência Técnica ao Compromisso Político” após estudos em uma escola de 1º grau em São Paulo e para delinear sua concepção de escola, utiliza-se do conceito de mediação, onde a escola é a mediadora entre as



diversas situações e o estudante e que a escola deve partir das situações externas existentes, articulando com os fatores internos.

Durante a pesquisa, Mello (1982) investiga como os professores percebem o fracasso escolar, por meio da evasão e outros fatores. Baseando-se nas experiências, os docentes acabam responsabilizando os próprios estudantes e seus familiares as causas do fracasso escolar, porém, a autora coloca em questão a competência técnica do professor, que não é capaz de articular os fatores externos com os internos na escola, devendo o professor perceber que o fracasso escolar parte da escola, sendo importante sua preparação, pois pode contribuir para um ensino melhor para os alunos das camadas populares.

Para a autora, a competência do profissional se dá quando domina o que será transmitido ao aluno, sabendo organizar o saber, de forma que o estudante entenda e tome como seu o que lhe é transmitido. Além disso, afirma que este profissional deve ter um entendimento da organização da escola como um todo, deve fazer relação da formação/preparo técnico que recebeu e o resultado de seu trabalho na escola; saber fazer relação entre a escola e a sociedade, entre outros, ou seja, “(...) o que vislumbro, é a capacidade de esgotar a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica” (MELLO, 1982,p.42).

MELLO (1982) prossegue afirmando que a classe dominante tem poucos interesses para que a classe dominada tenha acesso a escola com ensino de qualidade. “A grande questão que se coloca no ponto de vista da classe dominante, está em como organizar e transmitir os conhecimentos aos dominados de maneira mais inofensiva que for possível” (MELLO, 1982, P.55). Porém o “dominado” tem interesse em apropriar-se dos saberes de forma eficiente, bem como há um grande esforço familiar para garantir que os filhos ingressem e permaneçam na escola.

Para que essas situações sejam superadas é preciso competência do professorado antes e depois do saber técnico, capacidade de superar-se, possuir domínio dos conteúdos, dominar técnicas e métodos de ensino para que a aprendizagem seja significativa, possuir visão correta em relação a planejamento e avaliação e ter visão crítica da escola e do ensino. Conforme a autora, é preciso criar essa competência caso ainda não exista. Sendo assim, é preciso formar o professor para que realize bem o trabalho na escola em que estiver inserido.

Nosella (1983) se contrapõe em relação às ideias de Mello (1982), evidenciando o campo político e de que forma se determinam competência ou incompetência técnica.

Segundo NOSELLA (1983, p.91)

As perplexidades, embora de forma simplificada, podem assim ser expressas: tememos que, apesar das claras afirmações a respeito da necessidade de ainda se criticar e denunciar a prática escolar do sistema que está aí, a tese em pauta possa representar, na prática, uma volta a um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico. Ou seja, a tecnologia educacional, dominante nos anos 60-70 e que vem sendo fortemente questionada pela crítica de cunho marxista, tentaria, obviamente com extrema cautela, retornar ao palco do debate e da prática pedagógica através da tese bastante confusa que afirma poder-se chegar ao engajamento político, a partir da competência técnica: “vejo na capacitação profissional o ponto crítico a partir do qual imprimir um caráter político à prática docente para esse professor.

O autor explica que esta colocação pode não estar de acordo, quando aquilo que se trabalha não está contextualizado historicamente, no que se refere as classes sociais e as formas como o embate dessas classes se dá no Brasil atualmente.

Em seu artigo o autor comenta que a competência técnica é entendida como universal independentemente de classes, porém, competência ou incompetência técnica depende de como percebe-se historicamente em uma determinada cultura e da visão e uma nova cultura. Portanto, afirmar que é necessário que haja competência do professor, dependerá da cultura em que se está inserida. E Nosella (1983, p. 93) continua:

Existem visões diferenciadas, tanto de cultura, quanto de competência. Portanto, diríamos que a expressão utilizada como subtítulo do trabalho da Guiomar “da competência técnica ao compromisso político”, poderia ser mais adequadamente invertida e assim formulada; “do compromisso político a uma nova competência técnica”.

Nesse sentido, as novas competências dependem de um trabalho longo e não surgirão por si mesmas, antes terão de passar pelas críticas das classes dominantes, e a introdução de fatores da cultura que já se passou, se dão dentro de um contexto oposto, e essas competências novas só terão significados quando atingirem o objetivo que se pretende alcançar.

A competência técnica está ligada ao processo histórico. Existe uma crítica sobre a prática pedagógica e o ensino dos diversos componentes curriculares, que encontra-se parada, porém as críticas não são de forma profunda e somente quando

houver modificação e aprofundamento desta crítica, e houver uma coletiva preocupação histórica, é que os trabalhos poderão ser melhores organizados. Conforme Nosella (1983, p.94) “Enfim, sabe-se que quando o ponto de partida é novo, novas serão as técnicas elaboradas; ora, justamente este novo ponto de partida não foi suficientemente difundido a nível de análise e da crítica”.

O autor continua com a afirmação de que a incompetência pedagógica também é histórica e o que a condiciona é a falta de forças de uma determinada classe para que seus objetivos sejam alcançados, o que pode ser resultado de repressão, resistência coletiva, esvaziamento cultural, entre outros aspectos. Nosella (1983, p.96) afirma que

Pensando desta maneira, consideramos problemático afirmar que: “o despreparo e a insegurança técnica estão na raiz da dissimulação, da estratégia de culpar a vítima e ao mesmo tempo amá-la sem nada poder fazer de objetivo para evitar-lhe o peso do fracasso”, uma vez que o despreparo e a insegurança técnica não são raiz e sim o fruto de um projeto político.

Para Nosella (1983), pode existir bom senso até mesmo no descaso, quando os professores buscam como referência aquilo que pede o Estado, quando referencia-se nas tecnologias educacionais, acreditando que por meio dela é possível suprir o que ficou falho em outras técnicas educacionais. Se a melhoria na capacidade profissional modificar a situação onde a “vítima” é culpada pelo fracasso, é preciso que se tenha claro o tipo de capacidade que se quer, pois “sem ela (isto é, sem a capacidade profissional em abstrato) pouco se pode afirmar com segurança acerca de sua disponibilidade e vontade política para mudar a escola” (NOSELLA (1983, p.96).

Não pode-se esperar que a capacitação profissional seja o início, estampando um caráter político, na prática do professor. Para Nosella, o texto de Guiomar Namó de Mello possui visão assistencialista, bem como é inferior a prática pedagógica, sendo essa visão de cunho assistencialista uma mensagem ideológica imposta nas décadas de 60 e 70 e que ainda vige nos dias atuais sob a égide das competências e habilidades, tanto para professores como para alunos.

Por outro lado, Guiomar afirma que é preciso ver bom senso no desejo existente no professor em fazer algo na escola, mas Nosella argumenta que esse bom senso que é vontade política, não é eficaz quando há apenas exigências da direção para que haja competência. Conforme Nosella (1983,p.97),

Este bom senso ou esta vontade de luta terão que ser estimulados em direção a uma crítica mais profunda contra certa competência pedagógica, socializando mais a crítica e a denúncia contra concepções anacrônicas e elitistas da tecnologia educacional dominante. Paralelamente a essas análises críticas, o coletivo dos professores, politicamente organizados, tentará elaborar novas técnicas e metodologias de ensino.

Nosella afirma que houve, no passado, esforços significativos na busca de tecnologia competente para a realidade na educação em que o país se encontrava, porém essa competência era reprimida.

SAVIANI (1991) em sua obra *Pedagogia Histórico Crítica*, no capítulo 2, intitulado como “O Pomo da Discórdia”, discorre sobre o que Paolo Nosella escreveu em “O Compromisso Político como Horizonte da Competência Técnica”, onde registra algumas situações consideradas perplexas, após leitura do livro de Guiomar Namó de Mello “Magistério de 1º grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político”, e a polêmica que se refere a este livro. Em seu livro, Saviani comenta que Guiomar ao mencionar “competência profissional”, o termo vai além da pedagogia tecnicista, como alguns críticos entendem, principalmente quando fala da relação entre escola e sociedade.

Em relação ao compromisso político, SAVIANI (1991, p.30) escreve que na visão de Guiomar:

(...)a escola está impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político. Ela configura-se como um dos espaços em que os interesses contraditórios da sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento. Mas sua acuidade de análise leva-a mais além, a ver o sentido político da escola mesmo onde ele aparentemente não existira, onde ele está oculto sob a aparência do estritamente técnico”.

Saviani continua, explicando que, por ser a competência técnica, política, é que produziu-se nos professores a incompetência técnica, de forma que são barrados na transmissão dos saberes as classes mais baixas, que esperam que o ensino escolar de alguma forma lhes ajude a superar as dificuldades enfrentadas e chegam assim a escola de forma precária. Prossegue afirmando que existem pensamentos semelhantes tanto de Guiomar quanto de Paolo Nosella, quando dizem que não existe casualmente o lado “perverso e bonzinho” do professor, pois “(...) representam o fruto e a reação do mesmo professorado a certa metodologia educacional, ou seja, a certa prática escolar que, ao legitimar a divisão entre dirigentes e dirigidos ensina aos primeiros ora a ter pena e ora a condenar os segundo” (Nosella, 1983, p.96).

SAVIANI discorda da responsabilização dos docentes pelo fracasso dos estudantes das camadas mais baixas, pois a condição social em que se encontram, faz com que sejam vítimas da exclusão, bem como essa situação política educacional atinge também a formação dos docentes. Segundo SAVIANI (1991, p.32) “A tarefa de reverter esse estado de coisas é, como bem frisou o Paolo, uma questão política que implica a organização coletiva dos professores”. Nesta perspectiva SAVIANI constata que Mello e Nosella estão de acordo, uma vez que Mello defende que para modificar essa situação é preciso que haja competência dos docentes.

Para SAVIANI , Nosella e Giomar possuem o mesmo horizonte político, porém Guiomar quer torná-lo mais próximo, o que de fato ocorreu na década de 1990 quando ela estava

[...] preocupada com a travessia: como atravessar o fosso que se interpõe entre as condições atuais e nosso projeto de sociedade? Mas nela essa preocupação não se detém num plano genérico, abstrato. Ela quer realizar concretamente essa caminhada” (SAVIANI, 1991, p.33).

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

Entende-se que a tarefa de educar é complexa, sendo assim, é necessário que o docente busque subsídios para realizá-la, sendo a formação contínua uma capacitação que exige a reflexão sobre si mesmo.

Para Antunes (2001, p.78) não é possível desenvolver competências nos estudantes sem antes haver mudanças na forma de atuar do docente. Sendo assim é importante que o docente busque aperfeiçoar-se por intermédio da educação permanente.

Já Oliveira (2012), afirma que a formação continuada tem sido requisito indispensável para a melhoria na educação, atendendo a demanda da atualidade. Conforme a autora, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2009, publicou o Relatório "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS", o qual apresenta um estudo onde é



realizado um comparativo do ambiente de aprendizagem e ensino de escolas de 23 países e analisado o desempenho dos professores e como respondem aos desafios educacionais. Ao final da pesquisa concluiu-se que a formação contínua do professor é fator decisivo para a melhoria do ensino. De acordo com a autora, as políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) demonstram que os professores precisam buscar melhorias constantes e aprendizagens permanentes e que o termo DPD quase nunca é mencionado nos documentos legais no Brasil, bem como se prioriza nacionalmente a formação inicial, uma vez que os dados do Censo Escolar, até o ano de 2011 demonstram que ainda há uma parcela significativa de docentes que ainda não possuem nível superior, principalmente os que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Oliveira (2012, p.42) entende que:

Se entre os elementos constitutivos da profissionalização docente o critério da formação inicial específica é indispensável, a necessidade de formação continuada tem sido cada vez mais reclamada como uma condição para o pleno exercício da docência.

A formação continuada é de significativa importância, porém, por vezes o professor é colocado como único responsável pelo sucesso ou fracasso do desempenho dos estudantes, devendo ele buscar por si sua capacitação e aperfeiçoamento.

No âmbito da escola, parte das responsabilidades sobre a formação continuada também é do coordenador pedagógico, o qual deve estar sempre mantendo o grupo de professores atualizados, promovendo a reflexão sobre o currículo e para isso, necessita acompanhar as mudanças educacionais, mantendo atualizada a prática pedagógica.

O coordenador pedagógico deve ser o grande estimulador dos profissionais na participação da formação continuada. Deve tornar o espaço adequado para que ocorra de fato esta formação, promovendo o conhecimento a todos os docentes da escola e dando suporte na prática ocorrida em sala de aula.

Neste sentido é preciso que o coordenador pedagógico busque atividades significativas. Conforme Gatti (2009, p.212), sobre a formação continuada “(...) um dos fatores relevantes para que isso aconteça, está na continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios, de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola”.

O trabalho desenvolvido pelo professor em sala, pode contribuir nos debates, reuniões, no planejamento, na avaliação do seu trabalho, na reflexão das situações ocorridas no espaço escolar e no diálogo com os pares podem chegar a soluções, sendo mediados pelo coordenador pedagógico que pode sistematizar e registrar esses momentos.

De acordo com Libâneo (2004, p.229) o coordenador pedagógico necessita, para efetivar a formação do professor na escola, prestar assistência pedagógico-didática aos docentes, fazer com que o Projeto Pedagógico seja referência de formação continuada, deve coordenar grupos de estudos, bem como deve estar propondo inovações para utilização de recursos midiáticos e tecnológicos.

O coordenador pedagógico exerce papel importante no processo de formação continuada dos professores, sendo fundamental que estes espaços sejam significativos e de grande proveito para o aprimoramento e construção dos saberes dos docentes.

O coordenador pedagógico precisa possuir visão ampla da escola, participando de muitos momentos com os docentes, podendo ser facilitador dessa prática, visto que a formação continuada reverte para um avanço relevante na aprendizagem do aluno, propicia momentos de reflexão e intervenção na prática pedagógica. Nesses espaços o profissional fortalece sua identidade, bem como se sente valorizado.

Libâneo (2004, p.230) afirma que cabe ao coordenador pedagógico estimular a participação dos professores para que participem da formação continuada de forma ativa no sentido de sentir-se protagonistas do seu processo de formação continuada sob a liderança do coordenador, sendo esta atividade, inerente ao desempenho da função.

A formação continuada possibilita a superação, desenvolve a identidade do profissional e auxilia para que o trabalho esteja articulado aos demais profissionais da escola.

Conforme Kuenzer (2002, P.70-71) “Assim compreendida, a formação continuada passa a ter sentido, a estabelecer compromissos e cumplicidades, a permitir o enfrentamento compartilhado de problemas que são comuns e a permitir mudanças significativas”.

A formação continuada permite refletir sobre a prática, analisar, compreender, interpretar e intervir sobre a realidade. Permite a inovação profissional, a trocas de

experiências e o trabalho coletivo. Possibilita que o profissional aperfeiçoe-se, adquira novos conhecimentos, se aproprie de novas técnicas de ensino, troque experiências no grupo, contribuindo com os colegas e enfrentando as dificuldades do dia a dia encontrados na escola.

### **3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para a realização desta pesquisa, observou-se a forma como os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma determinada escola municipal de Curitiba, organizam o planejamento. Por vezes percebeu-se reclamações dos mesmos, por não haver na escola momentos de trocas de experiências e assim ampliar os conhecimentos por meio de experiências de outros. Porém, a equipe pedagógica da escola argumentava que haviam docentes que realizavam com pouca frequência os cursos de formação continuada e por isso existiam turmas com menos rendimentos.

Sendo assim, foram selecionadas 6 professoras regentes, que puderam acompanhar uma única turma, sem interrupções no decorrer do ano de 2013, e realizada análise dos cursos de formação continuada em que as mesmas estavam realizando e posteriormente, ao final do ano, comparou-se os resultados das avaliações finais, realizadas na escola, para que se pudesse obter um resultado e perceber se os resultados destas avaliações correspondiam ao nível de formação do professor.

Ao analisar os resultados das avaliações, percebeu-se uma pequena quantidade de acertos a mais em turmas onde a professora teve frequência em cursos de formação continuada, do que algumas turmas em que a regente teve baixa participação.

Ao mesmo tempo, foram realizadas pesquisas bibliográficas, na busca de encontrar respostas de alguns estudiosos que escreveram sobre o assunto.

As fontes pesquisadas apontam uma diversidade de ideias, conforme apresentada nesta pesquisa. Em todas as pesquisas a formação continuada é entendida como essencial, porém há pensamentos, como de Oliveira (2012), de que é preciso cuidado para não tornar o professor como único responsável por esta busca e pelo sucesso ou fracasso do estudante.

### 3.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA OBSERVADA

Na escola observada, os profissionais encontram a possibilidade de realizar diversos cursos de formação, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, porém nem sempre os profissionais demonstram interesse em realizá-los. Um exemplo foi o curso com grande divulgação, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o grupo Positivo, chamado “O uso dos netbooks na prática pedagógica”, voltado para os docentes, ocorrendo em determinadas unidades escolares, onde os docentes aprenderiam a utilizar de forma adequada, com sugestões de atividades, os netbooks que as escolas Municipais receberam.

Apesar de a escola analisada ter recebido 70 netbooks da prefeitura Municipal, apenas uma professora realizou um dia de formação, sendo os equipamentos utilizados algumas poucas vezes no ano de 2013 e nenhuma vez no ano de 2014, pelo fato dos profissionais não saber utilizá-los e por ficar mais cômodo deslocar-se até o laboratório de informática e manusear programas conhecidos, do que ter que deslocar aproximadamente 30 equipamentos para as salas de aula e posteriormente devolvê-los ao local considerado seguro, onde os mesmos também são recarregados.

Neste curso de formação para o uso dos netbooks foram sugeridas diversas atividades e encaminhamentos para desenvolver sequências didáticas baseadas nas diretrizes municipais e cadernos pedagógicos. Foram utilizados os equipamentos, e realizadas demonstrações de tutoriais para utilização dessa tecnologia em sala de aula. Quando este curso foi proposto, a ideia era a de levar o conhecimento sobre esse recurso tecnológico, explorando o potencial pedagógico e contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

Mesmo com divulgação do curso, houve pouco interesse por parte dos docentes e reclamações sobre a qualidade e tamanho do equipamento, que possui tela menor que o convencional, prejudicando a visualização dos estudantes.

Por outro lado, um curso que teve boa adesão foi o PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo este curso voltado para professores alfabetizadores, ou seja que atuam no ciclo I (1º, 2º e 3º ano).

O PNAIC é um compromisso existente entre os governos Federal, do distrito Federal, dos Estados e Municípios, de forma que todas as crianças sejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental.

O PNAIC é um curso de formação continuada presencial, com duração de 2 anos, totalizando 120 horas por ano, onde são desenvolvidas atividades práticas e estudos e conduzidos por orientadores, sendo estes professores das redes, que devem participar de um curso com duração de 200 horas por ano, oferecido pelas universidades públicas.

Neste curso de formação continuada, os profissionais contam com materiais didáticos pedagógicos próprios para a alfabetização. As avaliações compreendem três eixos principais: processuais, onde as informações são discutidas durante o encontro; disponibilização de um sistema informatizado, onde são computados os dados da Provinha Brasil, no início e final do segundo ano e a avaliação externa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Entende-se que as crianças precisam compreender o sistema de escrita e correspondências grafônicas, leitura fluente e compreensão de textos produzidos ou escritos por outros e realizar as quatro operações matemáticas até os 8 anos de idade.

Os princípios do pacto, conforme a página virtual do MEC são:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Atualmente a alfabetização é uma das prioridades nacionais, sendo assim, o professor precisa formar para a cidadania, ter claro o que se pretende ensinar, ter clareza sobre a alfabetização e sua concepção.

De acordo com o Pacto, estar alfabetizado significa interação com textos escritos, assim, a criança alfabetizada precisa ser capaz de ler e escrever textos.



Para que a alfabetização ocorra com qualidade, segundo o Pacto, é importante que hajam professores bem preparados e que tenham comprometimento e motivação, necessita de materiais didáticos pedagógicos apropriados de forma que a aprendizagem seja estimulada e a capacidade de acompanhar o progresso das crianças.

De acordo com a página virtual do MEC

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. (BRASIL/MEC, 2012)

No ano de 2013, o Município de Curitiba, ao aderir ao Pacto e se comprometeu a alfabetizar em Língua Portuguesa todas as crianças de 3º ano e nas escolas; e estão disponíveis na escola diversos cadernos como: Planejamento escolar; A aprendizagem do Sistema de Escrita alfabética; Ludicidade na sala de aula; Os diferentes textos em sala de alfabetização; Planejando a alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento- projetos didáticos e sequências didáticas; Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino aprendizagem; A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias; O trabalho com gêneros textuais na sala de aula; Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento; A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização; Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimento por todas as crianças.

O PNAIC favorece a formação continuada presencial, e das turmas observadas, participaram do Pacto em Língua Portuguesa as professoras “B”, “C”, “D” no ano de 2013, e percebendo a melhoria da qualidade do trabalho, neste ano de 2014, 5 das 6 professoras observadas estão realizando o PNAIC em matemática.

Pôde-se perceber, na escola observada, que o encaminhamento das atividades em sala de aula teve qualidade melhor a partir do momento em que os profissionais passaram a participar do PNAIC, uma vez que pôde ser aperfeiçoada o encaminhamento das aulas por meio de sequências didáticas.

### 3.2 RESULTADO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Na escola observada, foram analisados os resultados das avaliações internas, realizadas no final do ano letivo de 2013, em data próxima ao encerramento do PNAIC de Língua Portuguesa. Professores e equipe pedagógica preencheram tabelas de correções após as avaliações, onde assinalam com A (atingido) os estudantes que atingiram todos os objetivos; PA (Parcialmente atingido) os estudantes que atingiram os objetivos parcialmente e NA (Não atingido) os estudantes que não atingiram os objetivos do trabalho desenvolvido e posteriormente organizados gráficos que foram analisados juntamente cada professor, para que se pudesse perceber quais eram as maiores dificuldades e buscar meios para superá-las.

Foram analisados os resultados das avaliações de Língua Portuguesa das turmas de 6 professoras regentes. Aqui as professoras estão identificadas como: “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”.

A professora “A” é regente de uma turma de 1º ano, possui 35 anos de idade e 13 anos de tempo de serviço. Sua formação inicial é em Pedagogia e realizou curso de especialização em Psicopedagogia Clínica. Os cursos de formação continuada em que participou são: 2013: Trilhas do Saber. 2014: Adequação metodológica.

Opinião da professora sobre o PNAIC e motivos por não realizá-lo: “ *Eu considero o PNAIC importante, só não fiz minha inscrição porque ando sem tempo. Os problemas de saúde de minha filha exigem bastante atenção da minha parte*”.

Os resultados das avaliações da turma da professora “A” foram: 48% dos estudantes atingiram todos os objetivos propostos nos conteúdos trabalhados no ano letivo; 26 % atingiram parcialmente e 26% não atingiram os objetivos.

A professora “B” é regente de uma turma de 1º ano, possui 36 anos de idade e 12 anos de tempo de serviço. Sua formação inicial é em Pedagogia e realizou curso de especialização em Psicopedagogia Clínica. Os cursos de formação continuada em que participou são: 2013: Trilhas do saber; Aprender a Ler; Como trabalhar com a indisciplina em sala de aula; PNAIC em Língua Portuguesa. 2014: Formação para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa; Formação para o desenvolvimento do componente curricular de matemática; Formação para o desenvolvimento do componente curricular de Geografia; Adequação metodológica, PNAIC em matemática. Opinião da professora sobre o PNAIC: *“O PNAIC tem sido muito importante para mim. Antes eu planejava, aplicava, mas não tinha segurança se realmente estava fazendo de forma correta, aí quando iniciei o PNAIC e a orientadora disse o que meus alunos deveriam saber até o final do ano, fiquei mais tranquila, pois estava no caminho certo”.*

Os resultados das avaliações da turma da professora “B” foram: 62% dos estudantes atingiram todos os objetivos propostos nos conteúdos trabalhados no ano letivo; 25 % atingiram parcialmente e 13% não atingiram os objetivos.

A professora “C” é regente de uma turma de 1º ano, possui 51 anos de idade e 12 anos de tempo de serviço. Sua formação inicial é em Pedagogia e realizou curso de especialização em Neuropsicologia. Os cursos de formação continuada em que participou são: 2013: Trilhas do Saber; Como trabalhar com a indisciplina em sala de aula; PNAIC em Língua Portuguesa. 2014: PNAIC matemática, formação para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa; formação para o desenvolvimento do componente curricular de matemática; formação para o desenvolvimento do componente curricular de Geografia; Adequação metodológica. Opinião da professora sobre o PNAIC: *“Com o PNAIC aprendi a ser mais criativa, a trabalhar melhor com sequências didáticas. Antes eu realizava bastante atividades soltas, agora tudo melhorou, até as crianças tem demonstrado mais interesse”.*

Os resultados das avaliações da turma da professora “C” foram: 92% dos estudantes atingiram todos os objetivos propostos nos conteúdos trabalhados no ano letivo; 5 % atingiram parcialmente e 3% não atingiram os objetivos.

A professora “D” é regente de uma turma de 3º ano, possui 33 anos de idade e 3 anos de tempo de serviço. Sua formação inicial é em Filosofia e realizou curso de especialização em Alfabetização. Os cursos de formação continuada em que participou são: 2013: Como trabalhar com a indisciplina em sala de aula; O uso dos

netbooks na prática pedagógica; PNAIC em Língua Portuguesa. 2014: PNAIC matemática, formação para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa; formação para o desenvolvimento do componente curricular de matemática; formação para o desenvolvimento do componente curricular de Geografia; Adequação metodológica.

Opinião da professora sobre o PNAIC: “No início eu me desesperei e tive dias em que eu até chorei porque parecia que minha turma não atendia ao que o PNAIC estava propondo, pois boa parte da turma tinha defasagem na aprendizagem e eu estava muito insegura. Com o passar do tempo fui aprendendo a me organizar, pois o PNAIC sugere uma porção de métodos para acompanhar aprendizagem dos alunos. Percebi que eu e minha turma evoluímos juntas”.

A professora “E” é regente de uma turma de 4º ano, possui 34 anos de idade e 10 anos de tempo de serviço. Sua formação inicial é em Pedagogia e não realizou curso de especialização. Os cursos de formação continuada em que participou são: 2013: Como trabalhar com a indisciplina em sala de aula. 2014: Semparticipação.

Opinião da professora sobre o PNAIC e motivos por não realizá-lo: *“Como sou professora de 4º ano, não tenho direito de receber a bolsa, sendo assim não vale a pena realizá-lo”.*

Os resultados das avaliações da turma da professora “E” foram: 51% atingiram os objetivos propostos, 23% atingiram parcialmente e 26% não atingiram os objetivos.

A professora “F” é regente de uma turma de 3º ano, possui 47 anos de idade e 18 anos de tempo de serviço. Sua formação inicial é em Pedagogia e realizou curso de especialização em Educação Especial. Os cursos de formação continuada em que participou são: 2013: Como trabalhar com a indisciplina em sala de aula; PNAIC em Língua Portuguesa. 2014: PNAIC matemática.

Opinião da professora sobre o PNAIC: *“O PNAIC é muito trabalhoso, pois precisamos cumprir com bastante tarefas, mas é ótimo. Acho que eu já estava no caminho, porém aprendi que o que vale não é a quantidade de atividades proporcionadas aos alunos, mas a qualidade”.*

Os resultados das avaliações da turma da professora “F” foram: 63% atingiram os objetivos, 27% atingiram parcialmente e 10 não atingiram.

Na escola observada, das 6 professoras regentes, onde os resultados das avaliações de suas turmas foram analisados, evidenciou-se que a ordem das turmas que mais atingiram os objetivos propostos foi a seguinte:

- 1º -Professora C: 92 %- Participação com frequência da professora em formação continuada.
- 2º- Professora F: 63%- Baixa participação da professora em formação continuada, porém com mais tempo de serviço que as demais professoras.
- 3º -Professora B: 62%- Participação com frequência da professora em formação continuada.
- 4º - Professora D: 56%- Participação com frequência da professora em formação continuada.
- 5º - Professora E: 51%- Baixa participação da professora em formação continuada.
- 6º- Professora A: 48%- Baixa participação da professora em formação continuada, porém realizou o PNAIC em Língua Portuguesa antes das avaliações.

Assim percebe-se que nesta escola, a maioria das professoras que tiveram mais presenças em cursos de formação continuada, também os estudantes atingiram mais os objetivos das avaliações. As informações coletadas são apenas uma amostra, uma vez que um grupo pequeno de docentes é que participou da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na realização desta pesquisa, buscou-se respostas sobre como a formação continuada pode contribuir para a aprendizagem significativa do estudante e como melhorar a qualificação do profissional.

Por meio de pesquisa bibliográfica, percebeu-se que os autores apresentam a formação continuada como essencial para a qualificação do docente, podendo esta ocorrer de diferentes formas, sendo tema amplo, conforme apresenta Gatti (2008).



No entanto, existem também divergências sobre o que escrevem alguns autores, sobre formação continuada. Guiomar Namó de Mello, entende que o sucesso ou fracasso do estudante depende da competência técnica do professor, porém Paolo Nosella relata que competência ou incompetência do professor, depende do tempo e cultura onde a escola está inserida, não podendo este termo ser generalizado.

Para Oliveira a formação continuada é relevante para o desenvolvimento profissional, porém o professor não pode ser o único responsável pela melhoria da educação, destacando que muitas vezes a autonomia que este profissional recebe, nada mais é que a busca solitária por este tipo de formação e responsabilização pelo sucesso dos alunos.

Na escola observada, percebeu-se que os profissionais possuem acesso a cursos de formação, principalmente os que são ofertados pela mantenedora, porém nem sempre esses cursos são de interesse, por vezes acabam sendo repetitivos, havendo uma parcela de docentes que demonstram desinteresse. Dos profissionais observados e das turmas em que atuam, a maioria apresentou pequena melhora nos resultados das avaliações internas, quando o professor demonstrou também, interesse pela formação continuada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO-PRADA, L. E., FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. **Formação Continuada de Professores: Alguns Conceitos, Interesses, Necessidades e Propostas.** In: Revista Diálogo Educacional, v.10, p.367 - 387, 2010. maio-agosto 2010. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (PUCPR)

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL, Pacto Nacional de alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>: . Acesso em 24 de junho de 2014.

BRITO, A. E. **Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes.** In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIREITO do professor, formação dentro da escola falha. Disponível em:<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-25/direito-do-professor-formacao-dentro-da-escola-falha.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014

FORMAÇÃO de professor boa é contínua e prática. Disponível em <http://porvir.org/porpensar/formacao-de-professor-boas-e-continua-pratica/20130415> Acesso em 27 de dezembro de 2013

GATTI, B.A. **A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Editora Plano, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível**. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da Silva. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MELLO, G.N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação & Sociedade, São Paulo, n.14, 1983.

OLIVEIRA, D.A. **Políticas De Formação e Desenvolvimento Profissional Docente**: da Intenção às práticas. Campinas. Junqueira&Marin Editores, 2012 PARANÁ,

PARANÁ, Estudo do Cedeplar mede influência da qualificação do professor sobre o aprendizado de alunos da educação básica. Disponíveis em [https://www.ufmg.br/online/arquivos/027398\\_shtml](https://www.ufmg.br/online/arquivos/027398_shtml). UFMG. Acesso em 27 de dezembro de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROFESSORES não são preparados para ensinar. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-04-23/professores-nao-sao-preparados-para-ensinar.html>. Acesso 02 de janeiro de 2014

QUALIFICAÇÃO do professor é o que mais influencia bom desempenho de aluno. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-08/qualificacao-do-professor-e-o-que-mais-influencia-bom-desempenho-de-aluno.html> .Acesso em 02 de janeiro de 2014

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1997.